

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

GUILHERME ABELIN TEIXEIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
UMA PERCEPEÇÃO DA MOTIVAÇÃO A PARTIR DOS EDUCANDOS

Brasília

2016

Guilherme Abelin Teixeira

Educação Física Escolar

Uma percepção da motivação a partir dos educandos

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para
a obtenção do grau de Licenciado em
Educação Física pela Universidade de
Brasília

Orientadora: Professora Dra. Claudia
Goulart

Brasília

2016

Guilherme Abelin Teixeira

Educação Física Escolar

Uma percepção da motivação a partir dos educandos

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para
a obtenção do grau de Licenciado em
Educação Física pela Universidade de
Brasília

Orientadora: Professora Dra. Claudia
Goulart

BANCA DE AVALIAÇÃO

Prof. Dra. Claudia Goulart

Prof. Dra. Jane Dullius

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Uma percepção da motivação a partir dos educandos

Guilherme Abelin Teixeira

RESUMO

O objetivo do estudo foi pesquisar as metas de realização dos estudantes de Educação Física de duas escolas públicas e uma particular do Distrito Federal. Participaram do estudo 245 adolescentes na faixa etária de dez a quinze anos. Para a coleta de dados nessa pesquisa foi utilizado o *Achievement Goals Questionnaire* (AGQ). Foi demonstrado nos resultados que os meninos têm maior aprovação social e orientação ao ego-aproximação do que as meninas e ambos os sexos possuem maior orientação a maestria em relação ao ego. Não houve diferenças significativas nas respostas entre alunos de escolas públicas e da instituição privada. Constatou-se que o professor pode ter um papel relevante na orientação as metas dos alunos e que a construção de estereótipos pela sociedade contribui para a percepção de motivação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Escola. Meta. Aluno. Professor.

ABSTRACT

This study aims to research achievement goals of students taking physical education classes in two public schools and one private school, located at Distrito Federal. The participants of the study were two hundred forty five young students aged between ten and fifteen years old. The instrument used for collecting data was the Achievement Goals Questionnaire (AGQ). The results found were: boys are more oriented to approach and social approval than girls; both genders have more orientation in mastery in relation to ego, and; there are no significant results regarding differences between students from public schools and private schools. It was observed that the teacher might perform a relevant role in achievement goals. It was also observed that social stereotype contributes for the students' perception of motivation in Physical Education classes.

Keywords: School. Goal. Student. Teacher.

Introdução

A motivação é qualificada como um processo ativo, intencional e voltado a uma meta. Além disso, possui direção de comportamento, ou seja, contêm motivos, intenções, interesses e grau de ativação, que podem fazer com que sofra variações, de acordo com o momento (SAMULSKI, 1995).

Assim, qualquer pessoa tem a sua própria motivação, que é a capacidade de se motivar intrínseca ou extrinsecamente. No primeiro caso, trata-se de quando a

motivação parte do indivíduo e, no segundo, de quando ele vai em busca de fatores externos para construir sua motivação (WINTERSTEIN, 1992).

Partindo da concepção de que todos possuem motivação, Gouvea (1997) afirma que ela é um dos componentes mais essenciais na aprendizagem para se obter uma realização boa da atividade proposta. Dessa forma, influenciam bastante nas atitudes do aluno o comportamento e de que modo ele se vê dentro da atividade e vê seu envolvimento em relação ao desempenho, à atenção dada a ele nas aulas e à aprendizagem.

Considerando o envolvimento do aluno dentro do contexto escolar, a qualidade da aprendizagem e o desempenho são associados com a motivação. A busca do desenvolvimento de novas habilidades de compreensão e de domínio, além de almejar tarefas mais desafiadoras, são características de estudantes motivados (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Diante disso, a fim de interpretar o processo motivacional do aluno em sua aprendizagem, diversas abordagens e teorias foram construídas em relação à motivação no contexto escolar. Uma delas é a *Achievement Goal Theory – AGT* (Teoria de Metas de Realização), surgida na década de 70 como uma continuidade aprofundada da *Teoria de Motivação para a Realização*, de McClelland (1953) e Atkinson(1957), citados por Zenorini et al (2003).

Essa teoria busca compreender as orientações de metas que mais se destacam em cada aluno, em que influenciam no envolvimento que este tem com as práticas realizadas. As metas de realização características do indivíduo reproduzem o motivo de um indivíduo executar uma tarefa e de que forma vai ser o seu comprometimento com a mesma (BZUNECK, 2002; BORUCHOVITCH, MARTINI, 1997).

Com base nessas orientações, há duas maneiras de o indivíduo ter êxito em suas ações a partir de influências sociais. Uma delas é a orientação para maestria ou tarefa, a qual trata o sucesso como o domínio dela ou a evolução do rendimento pessoal. A outra é a orientação ao ego ou desempenho, na qual o aluno não só tem o objetivo de ser melhor que os colegas, mas também mostrar que é melhor. (NICHOLLS, 1984)

Existem dois fatores importantes na parte de orientação ao ego: ego-aproximação e ego-evitação. O aluno que tem a presença maior da primeira orientação quer ser superior em tudo, ou seja, faz as atividades sempre em comparação com as outras pessoas que estejam participando da mesma atividade. Já o estudante que tem maior ego-evitação age inversamente, pois procura evitar realizar alguns exercícios a

fim de não ser exposto e comparado aos outros em relação às suas habilidades individuais (PAPAIOANNOU, 2007).

Além da orientação à tarefa e da orientação ao ego, há outra realização de meta. Essa é a aprovação social, que destaca as consequências motivacionais sobre as duas primeiras. De acordo com Papaioannou et al (2007), este tipo tem efeitos positivos sobre a maestria e a orientação ao ego. Dessa maneira, o empenho individual é mais importante do que a aptidão física e a vocação para determinada tarefa. Contudo, esse empenho é voltado à maior aceitação e à necessidade de aprovação social. A dedicação é bastante valorizada, pois o esforço, segundo Maehr e Nicholls (1980), é voluntário, ou seja, qualquer pessoa pode apresentar possibilidades de potencializar seu próprio esforço.

Outra teoria estudada é a da *Autodeterminação*, que é originalmente proposta por Edward Deci e Richard Ryan (1985). Essa propõe a necessidade de estabelecer vínculos, de competência e de autonomia. É de grande importância que essas três orientações sejam explanadas pelo professor nas aulas para que a motivação intrínseca e a motivação extrínseca possam fluir no aluno.

A teoria citada sugere que todas as pessoas têm vocação natural para o crescimento e necessidades psicológicas que oferecem a essência para a motivação autônoma e o desenvolvimento da função psicológica do indivíduo. Para tal, é preciso que haja interações sociais que provoquem nas pessoas sensação de autonomia e competência (DECI E RYAN, 1985)

A autonomia, para a teoria da Autodeterminação, é fundamental para o aluno, pois é através dela que ele vai se sentir no direito de governar a si mesmo, ou seja, ter liberdade, independência intelectual e independência nas atitudes, partindo dele a sua motivação para a atividade física.

De acordo com Marante e Ferraz (2006), a prática esportiva que visa à aprendizagem é relacionada diretamente à motivação intrínseca dos alunos. Esta prática tem como meta primordial o desenvolvimento do aluno. Já quando o principal objetivo das aulas de educação física é a ascensão do prestígio social dos vencedores, seja nas modalidades esportivas ou em atividades com o corpo, e, além disso, a procura por recompensas extrínsecas, as aulas estão orientadas à competição, sendo tudo isso uma consequência dessa prática.

Winterstein (1992) acredita ser essencial relacionar os conceitos da motivação com a aprendizagem e a prática de atividade física por crianças e adolescentes, para que

possamos compreender a influência da orientação as metas dos estudantes nas aulas de Educação Física, devido à relevância da motivação para o conhecimento.

Nas aulas de Educação física, é importante, portanto, que as práticas corporais sejam orientadas à aprendizagem, para que o aluno tenha melhor motivação intrínseca, maior confiança e capacidade de aproveitar melhor as atividades.

Com o objetivo de interpretar a percepção de motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, nesse estudo foi utilizado o *Achievement Goals Questionnaire* (AGQ) ou Questionário de Metas de Realização, em tradução livre para o português. Foram considerados quatro fatores de metas: maestria, aprovação social, ego-aproximação e ego-evitação. Tais metas mensuram individualmente o envolvimento do aluno, conforme as metas de realização (PAPAIOANNOU, 2007).

Metodologia

Para a realização da pesquisa, obteve-se uma amostra de 245 participantes, entre 10 e 15 anos de idade, de turmas de sexto e sétimo ano do ensino fundamental de duas escolas públicas do Plano Piloto de Brasília e de uma escola particular da cidade de Planaltina, no Distrito Federal. As duas escolas públicas foram escolhidas por serem próximas a Universidade de Brasília. Já a escola privada, por haver conhecidos que trabalham nela, facilitando a visita.

Dentre todos os participantes, 163 são de escola pública e 82 são do ensino privado, sendo 124 meninas e 121 meninos. Os alunos participaram da pesquisa com o aval dos diretores após levaram para casa a autorização aos seus pais e responsáveis.

Na pesquisa foi aplicado o *Achievement Goals Questionnaire* – AGQ (Questionário de Metas de Realização), citado acima. Este faz parte de uma pesquisa quantitativa, que utiliza a escala de Likert, distribuída em cinco respostas, do “discordo totalmente” até o “concordo totalmente”.

Papaioannou (2007) adotou as orientações de motivação em seu estudo como *mastery, approach, avoidance e social approval*, sendo traduzido para essa pesquisa como maestria ou tarefa, ego-aproximação, ego-evitação e aprovação social, respectivamente.

O questionário foi aplicado em sala de aula durante a disciplina Educação Física, no primeiro semestre letivo do ano de 2016. Cada aluno avaliou o seu envolvimento e percepção de motivação nas aulas até então.

Durante a coleta, os alunos foram orientados a não escreverem seus nomes, uma vez que o anonimato é considerado crucial para os participantes terem mais liberdade na resposta. Apenas a idade e o sexo foram solicitados para que fossem listados na parte de cima da folha.

As recomendações necessárias foram dadas e lidas antes de começar a pesquisa, que durou em torno de 20 a 25 minutos para todas as turmas das três escolas.

Instrumento estatístico

Pacote estatístico IBM SPSS Statistical Package 23

Procedimentos

Análise Exploratória de Dados

Foi realizada uma análise para encontrar dados tabulados incorretamente ou outliers.

Análise Inicial

Foi analisada a determinante da matriz e o KMO para verificação de fatorabilidade dos dados da amostra.

Os dados foram excluídos por lista (listwise), ou seja, os participantes foram excluídos caso não tivessem respondido qualquer item da escala.

A matriz reproduzida foi analisada para explorar variâncias residuais.

Foi realizada uma extração inicial utilizando o critério K-1 e análise do diagrama de sedimentação (scree plot). Os componentes foram extraídos pelo método de Principal Components (PC), com número máximo de iterações para convergência de 250.

Análise Paralela

Após a primeira análise, foi realizada uma análise paralela com o método Monte Carlo, utilizando o código proposto por O'Connor (2000).

Esta análise foi realizada com o método PC para avaliar, numa amostra de quantidade igual de sujeitos e itens, a quantidade de autovalores proveniente de análise aleatória.

O método de rotação (oblíquo ou ortogonal) foi avaliado a partir da tabela de correlação entre os fatores. Altas correlações ocasionariam em uma rotação oblíqua; rotação desprezível resultaria em uma rotação ortogonal.

Análise Final

Foi realizada uma nova análise fatorial com a extração de tipo Fatoração dos Eixos Principais (Principal Axis Factoring, PAF). O número de fatores extraídos foi definido a partir da análise paralela.

A rotação utilizada foi Direct Oblimin.

Os itens pertencentes aos fatores foram avaliados por meio da matriz padrão proveniente da rotação.

Análise de Confiabilidade

Foram verificados os itens com carga fatorial negativa, na matriz padrão, e seus escores foram invertidos.

Os itens foram avaliados com base no alpha de Cronbach.

Foi realizada uma ANOVA univariada full-factorial. A ANOVA foi escolhida por possuir maiores opções de análise de Lack of Fit, Tamanho de Efeito, Poder Observado e Bootstrap, dados importantes para análise do efeito e do encaixe do modelo conforme as recomendações mais recentes de análise de dados por Lakens (2013)

Resultados

Análise Exploratória de Dados

Foram realizadas análises de outliers para cada uma das três escalas por meio da análise da distância de Mahalanobis, conforme instrução de Hair et al (2009). Todos os outliers multivariados foram removidos das análises.

Análise Inicial

A amostra se revelou adequada para fatoração pelo critério de Kaiser (HAIR et al., 2009), KMO = 0,824. Os itens obtiveram boas comunalidades de extração, que variaram entre 0,555 e 0,715. Utilizando o critério de Kaiser, o K-1, 6 componentes

puderam ser extraídos, explicando uma variância total de 61%. Os autovalores desta análise inicial estão dispostos na tabela 1.

Tabela 1 Extração de componentes e variância total explicada do AGQ.

Componente	Autovalores Iniciais		
	Total	% de Variância	% Cumulativa
1	4.811	20.045	20.045
2	3.802	15.842	35.887
3	2.313	9.637	45.523
4	1.440	6.001	51.524
5	1.239	5.165	56.689
6	1.023	4.262	60.950
Método de Extração: Análise de Componentes Principais.			

Fonte: Elaborada pelo autor¹

Análise Paralela

Para verificação de autovalores aleatórios, uma análise paralela foi rodada. Foram utilizadas 100 iterações, em 224 participantes, 24 variáveis, com índice de confiança de 95%. Os autovalores resultantes estão dispostos na tabela 2.

Tabela 2 Autovalores de dados aleatórios.

Componente	Média
1	1,64
2	1,54
3	1,45
4	1,39
5	1,33
6	1,27
7	1,21

Análise Final

Comparando os autovalores aleatórios com a análise fatorial final, apenas quatro fatores podem ser extraídos. Os autovalores da análise final estão dispostos na tabela 3.

¹ Todas as demais tabelas são de autoria própria.

A variância explicada exibida serve apenas como estimação e se refere à variância máxima explicada, devido à correlação entre os fatores.

Tabela 3 Número de fatores, autovalores e variância total explicada do AGQ.

Fator	Autovalores Iniciais			Soma dos Quadrados das Cargas Extraídas			Soma dos Quadrados das Cargas Rotacionadas ^a
	Total	% de Variância	% Cumulativa	Total	% de Variância	% Cumulativa	Total
1	4.811	20.045	20.045	4.261	17.755	17.755	3.414
2	3.802	15.842	35.887	3.255	13.562	31.317	3.236
3	2.313	9.637	45.523	1.719	7.164	38.481	2.823
4	1.440	6.001	51.524	.850	3.540	42.021	2.347

Método de Extração: Principal Axis Factoring.

a. Quando os fatores são correlacionados, a soma dos quadrados das cargas não pode ser somada para obter a variância total explicada.

A matriz padrão localiza em que fator os itens foram situados. A análise da matriz revelou a necessidade de remoção do item 22, que foi situado em fator diferente do previsto. A matriz padrão resultante da remoção está disposta abaixo. Apenas as cargas fatoriais menores que 0,32 foram omitidas, conforme recomendação de Tabachnik e Fidel (2012)

Tabela 4 Situação dos itens nos fatores e matriz padrão do AGQ.

	Fator			
	1	2	3	4
17. ..quero jogar bem para que os outros me aceitem. Aprovação Social	.733			
3. ..sinto que é importante que eu aprenda a jogar bem para que meus colegas me aceitem. Aprovação social	.679			
11. ..gosto de aprender novos exercícios para ganhar a aceitação do grupo. Aprovação social	.678			
8. ..me sinto muito bem quando melhora minhas habilidade e sou aceito pelo grupo. Aprovação social	.583			
19. ..gosto de fazer bem um exercício para ser notado pelos colegas. Aprovação social	.528			
9. ..me esforço para aprender novos exercícios. Maestria		.741		
14. ..aprender um novo exercício faz com que eu me esforce mais ainda. Maestria		.720		

12. ...sinto que é importante, para mim, o tempo todo aprender novos exercícios. Maestria		.662		
5. ...sinto que meu objetivo é sempre estar melhorando minhas habilidades. Maestria		.648		
24. ...me esforço em exercícios difíceis para, com isto, desenvolver minhas habilidades. Maestria		.599		
20. ...gosto de aprender novos exercícios, não importando o quão difíceis eles sejam. Maestria		.580		
6. ...me sinto muito bem quando sou o único a conseguir uma determinada jogada ou executar um exercício. Ego –aproximação			- .718	
23. ...gosto quando os outros não conseguem fazer um exercício tão bem quanto eu. Ego-aproximação			- .625	
2. ...me sinto muito bem quando jogo melhor que os outros. Ego-aproximação			- .580	
1. ...me sinto muito bem quando sou o único que consegue fazer um exercício. Ego-aproximação			- .492	
15. ...sempre tento ser melhor que os outros durante as aulas. Ego-aproximação			- .489	
18. ...vou sempre tentar ter um desempenho melhor que meus colegas. Ego-aproximação			- .439	
10. ...evito exercícios e jogadas em que eu possa parecer ser um jogador ruim para os meus colegas. Ego-evitação				.664
16. ...fico preocupado quando tenho que realizar uma sequência de exercícios que acredito ser incapaz de fazer. Ego-evitação				.520
4. ...evito participar de jogos em que eu me sinta ridicularizado por conta das minhas habilidades. Ego-evitação				.510
7. ...fico preocupado quando os outros dizem que não tenho nenhuma habilidade. Ego-evitação				.457
21. ...evito exercícios e jogos em que eu possa parecer ruim. Ego-evitação				.452
13. ...fico muito preocupado quando não consigo fazer determinado exercício. Ego-evitação				.416
Método de Extração: Principal Axis Factoring. Método de Rotação: Oblimin com Normalização de Kaiser ^a				

Conforme a tabela 5 abaixo indica, os fatores obtiveram baixa correlação entre si; apenas a correlação entre o fator 1 e 4 foi média, $r_{1-4} = 0,316$. Estes resultados sugerem independência entre os fatores.

Tabela 5 Matriz de correlação de fatores do AGQ.

Fator	1	2	3	4
1	1.000			
2	.175	1.000		
3	-.275	.006	1.000	
4	.316	-.136	-.091	1.000

Análise de Confiabilidade

Os quatro fatores extraídos se identificam com os fatores previstos no questionário original: Aprovação Social, Maestria, Ego-aproximação e Ego-evitação. Todas obtiveram fidedignidade adequada, pelo alpha de Cronbach. Aprovação Social obteve $\alpha = 0,808$; Maestria obteve $\alpha = 0,827$; Ego-aproximação obteve $\alpha = 0,755$, e; Ego-evitação, $\alpha = 0,705$. Destes resultados, apenas Ego-aproximação e Ego-evitação estiveram próximos da inadequação, considerando os critérios de Pasquali (2009).

Sexo

A tabela abaixo descreve a relação dos quatro fatores extraídos com o sexo declarado pelos participantes. As médias e desvios padrões utilizados são resultantes de um Bootstrap Bias Controlled (BCa). Também é relatado o erro padrão da média, assim como o valor da estatística de Fischer, o nível de significância e o tamanho de efeito (FRITZ; MORRIS; RICHLER, 2011).

Tabela 7 Diferenças entre os fatores com relação ao sexo dos estudantes.

Fatores	Estatísticas								
	Média Masculino	Desvio Padrão	EP M	Média Feminino	Desvio Padrão	EP M	F^a	p	r
Aprovação Social	3.45	0.87	0.08	2.9	0.9	0.82	23.308	>0.001**	0.30
Maestria	4.08	0.66	0.09	4.04	0.75	0.65	0.125	0.724	0.03
Ego-aproximação	2.96	0.862	0.07	2.51	0.74	0.07	10.946	0.001**	0.27
Ego-evitação	2.67	0.88	0.07	2.75	0.78	0.07	0.59	0.443	0.05
^a F corrigido com fórmula de Brown-Synthe para grupos que tiveram problemas no pressuposto de homoscedasticidade. *, **, *** Significativos a nível de $p < 0,05$, $p < 0,01$ e $p < 0,001$, respectivamente.									

Os alunos do sexo masculino relataram significativamente maior Aprovação Social na escala AGQ, $M = 3,45$, $DP = 0,87$, do que os do sexo feminino, $M = 2,9$, $DP = 0,9$, $F(1, 243) = 23,308$, $p < 0,001$, $r = 0,3$. Também relataram significativamente maior Ego-aproximação na escala AGQ, $M = 2,96$, $DP = 0,87$, do que os do sexo feminino, $M = 2,51$, $DP = 0,86$, $F(1, 243) = 10,946$, $p = 0,001$, $r = 0,27$.

Não houve diferenças entre os demais fatores quanto ao sexo.

Tipo de Escola

A tabela abaixo descreve a relação dos quatro fatores extraídos com o tipo de escola em que os alunos estudam, se públicas ou privadas. As médias e desvios padrões utilizados são resultantes de um Bootstrap Bias Controlled (BCa). Também é relatado o erro padrão da média, assim como o valor da estatística de Fischer, o nível de significância e o tamanho de efeito em termos de r , conforme recomendação de Fritz et al.(2011).

Tabela 8 Diferença entre os fatores com relação ao tipo de escola em que estudavam.

Fatores	Público			Privado			Estatísticas		
	Média	Desvio Padrão	EP M	Média	Desvio Padrão	EP M	F ^a	p	r
Aprovação Social	3.17	0.93	0.07	3.23	0.93	0.82	0.225	0.635	0.03
Maestria	4.03	0.72	0.57	4.12	0.68	0.07	0.83	0.363	0.06
Ego-aproximação	2.83	0.87	0.08	2.71	0.73	0.08	1.058	0.305	0.07
Ego-evitação	2.67	0.8	0.06	2.76	0.9	0.1	0.622	0.431	0.05
<p><i>a F corrigido com fórmula de Brown-Synthe para problemas no teste de Levene</i> *, **, *** Significativos a nível de $p < 0,05$, $p < 0,01$ e $p < 0,001$, respectivamente. Graus de liberdade de efeito = 1, Grau de liberdade de erro = 243</p>									

Não houve diferenças significativas entre os fatores em relação aos tipos de escola.

Discussão dos resultados

De acordo com os dados gerados pela aplicação do questionário, que analisou a orientação dos estudantes em relação às metas nas aulas de Educação Física, pode-se interpretar que os alunos do sexo masculino têm mais necessidade de serem aprovados no meio social do que os alunos do sexo feminino.

Nos resultados também foi apresentado que os meninos relataram maior ego-aproximação que as meninas, o que pode justificar o resultado anterior, porque a competição, o fato de querer ser melhor do que os outros se torna uma consequência da busca para uma maior integração com os colegas. Assim, os mais habilidosos possuem mais espaço nas atividades, obrigando os alunos com menos aptidão física a se esforçarem mais nas práticas das aulas, com o objetivo de serem mais aceitos e bem vistos pela turma.

Betti (1991) afirma que o princípio da inclusão pode fazer com que haja mais participação do aluno nas aulas, em vez da preocupação pelo desempenho. Talvez os resultados nessa pesquisa possam ter sido gerados também pela postura do professor, sendo esta de cobrar ou aceitar a parte competitiva dos alunos.

Entretanto, é fundamental que o professor não se limite apenas a isso. É importante que através de sua conduta, ensine e mostre aos estudantes a relevância de eles próprios terem um comportamento solidário com os colegas, como se ajudarem nas atividades e respeitarem os menos habilidosos, para que ao mesmo tempo contribuam para a formação e o desenvolvimento de cada um, evitando assim competição e a exclusão social dos alunos durante as aulas.

Por isso, é essencial a mudança frequente de estrutura e da didática da aula, pois de acordo com o momento que vive a pessoa, essa pode variar em suas emoções e seus interesses, o que pode intervir em seus objetivos, no envolvimento com as metas e na realização das atividades, prejudicando assim sua motivação, que fica instável em seus interesses nas aulas de Educação Física.

A Teoria da Autodeterminação, por Edward Deci e Richard Ryan (1985), ganha espaço nessas situações, porque as necessidades psicológicas dos alunos e a autonomia são fundamentais para terem uma motivação para determinada tarefa. Dessa maneira, o professor tem papel muito relevante em transmitir um clima em sala de aula para o desenvolvimento das orientações motivacionais.

Segundo Meyer e Soares (2004), as questões de gênero não ficam limitadas a temas extras escolares. No âmbito da escola é reproduzido o que acontece na sociedade. Porém, nas aulas de Educação Física é quando mais fica explícito o processo de formação de identidades de gênero, a partir das práticas dos alunos e quando julgam suas atitudes como masculina ou feminina (LOURO, 2001)

Considerando essa análise, outro motivo que se pode levar em conta ao analisar os dados é que vivemos em uma sociedade com padrões, em que há o estereótipo que o homem precisa ser forte em tudo. Se ele não consegue realizar algum exercício tão bem como os outros colegas, poderá ser vítima de brincadeiras ofensivas, sendo muitas vezes chamado de forma depreciativa, ao compará-lo a suposta fragilidade das meninas. Tudo isso leva os meninos a se dedicarem mais nas suas práticas, com o objetivo de se exibirem aos colegas. Gouvêa (1997) acredita que, de um lado, os meninos valorizam mais a execução e o *status* e, de outro, as meninas dão valor ao lúdico e às amizades durante as atividades.

O pensamento clichê que as mulheres são meigas e possuem charme enquanto os homens são valentes e precisam mostrar sua força ainda são reproduzidos para muitos na sociedade. Na adolescência e no período da puberdade é quando mais são retratados esses discursos, influenciando nas atitudes dos alunos também dentro da escola e consequentemente na percepção que eles têm de motivação nas aulas de Educação Física.

De acordo com os dados, podemos analisar também que tanto as meninas quanto os meninos relataram uma alta orientação à maestria, o que significa que se preocupam bastante em melhorar as suas habilidades e estabelecerem objetivos individuais, em que prevalece a motivação intrínseca nesses estudantes. Já em relação ao ego-evitação, conclui-se que a média de pessoas que tem certo tipo de receio ou medo de executar ou errar algum exercício é baixa, no que podemos presumir que grande parte dos alunos participa das aulas.

Um fato interessante é que não houve diferenças significativas das respostas entre os alunos das duas escolas públicas e os da instituição privada, porque independentemente da classe social e do meio que as escolas estão inseridas, a média dos resultados foi a mesma, o que permite dizer que os meninos são frequentemente mais competitivos e buscam mais aceitação entre os colegas do que as meninas, em decorrência do padrões, que estão presentes em todas as instâncias da sociedade.

Conclusão

O presente trabalho buscou compreender a percepção de motivação dos alunos de Educação Física, a partir dos dados do questionário aplicado em duas escolas públicas do Plano Piloto de Brasília e uma particular de Planaltina. Os meninos relataram maior ego-aproximação e aprovação social do que as meninas, demonstrando serem mais competitivos.

Foi percebido que a manutenção de padrões da sociedade pode contribuir para a percepção de motivação dos alunos nas aulas. Por isso é papel do professor de Educação Física desconstruir esses estereótipos, ao propor atividades mais inclusivas e a interação entre meninos e meninas, evitando assim a competição excessiva e a separação de gêneros.

Os resultados se mostram relevantes. As respostas dos alunos diferem quanto ao sexo declarado, mas são similares quando comparadas as escolas públicas e a escola privada, o que pode indicar uma necessidade de maior foco e estudos que relacionam aspectos motivacionais nas questões de gênero e de classe social dos estudantes.

Portanto, esse estudo pode contribuir para maior discussão na área de motivação escolar. Não significa que a pesquisa seja conclusiva e sim, sobretudo, que merece ser continuada para que possam ser investigados outros questionamentos e hipóteses da motivação dos alunos.

Referências Bibliográficas

AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, v. 84, p. 261–271, 1992.

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1991.

BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 49, n.3, p. 59-71, 1997.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *Motivação do aluno*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-36.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

FRITZ, C; MORRIS, P; RICHLER, J. Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, v. 141, n. 1, p. 2-18, 2011.

- GOUVÊA, Fernando César. Motivação e atividade esportiva. In: MACHADO, A. A. (Org.). *Psicologia do esporte: temas emergentes*. Jundiaí: Ápice, 1997, p. 187-194.
- GUIMARÃES, Sueli; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, v. 17, n. 2, p.143-150, 2004.
- HAIR, J. F., BLACK, W. C., BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. et al. *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, 2009.
- LAKENS, D. Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 863, 4, p. 1-12, 2013.
- LOURO, G. L. Gênero, *Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MAEHR, M. L.; NICHOLLS, J. G. Culture and achievement motivation: A second look. In: WARREN, N. N. Warren (Org.). *Studies in cross-cultural psychology*. New York: Academic Press, 1980, p. 221-267.
- MARANTE, Wallace Oliveira; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 12, n. 3, p. 201-216, 2006.
- MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.
- NICHOLLS, John G. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, v. 91, n. 3, p. 328-346, 1984.
- PAPAIIOANNOU, A.; TSIGILIS, N.; KOSMIDOU, E. Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of teaching in physical education*, v. 26, p. 236-259, 2007.
- PASQUALI, L. *Análise Fatorial para Pesquisadores*. Brasília: LabPAM. 2009.
- SAMULSKI, D. *Motivação*. In: SAMULSKI, D. (Org.). *Psicologia do esporte: teoria e aplicação prática*. Belo Horizonte. Imprensa Universitária; UFMG, 1995.
- TABACHNIK, B. G.; FIDEL, L. S. *Using Multivariate Statistics*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, 2012.
- WINTERSTEIN, P.J. Motivação, educação e esporte. *Revista Paulista de Educação Física*. v.6, n.1, p.53-61, 1992.
- ZENORINI, Rita da Penha Campos; SANTOS, Aparecida Angeli dos Santos; BUENO, José Maurício Haas. Escala de avaliação das metas de realização: estudo preliminar de validação. *Avaliação Psicológica*, n. 2, p.165-173, 2003.